

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

80

„Psychologie der Lebensspanne“ als methodologischer Impuls für die Erwachsenenbildungswissenschaft

Rainer Brödel

1. Von Nachbarwissenschaften anregen lassen und erwachsenenpädagogisch weiterdenken

„Psychologie der Lebensspanne“ (PdL) oder „Lebensspanne-Psychologie“ (Gloger-Tippelt 1986) hat sich im humanwissenschaftlichen Diskurs zu einem anerkannten Begriff und integrativen Forschungsparadigma etabliert (vgl. Gruss 2007). Vor allem in der disziplinär ursprünglich zuständigen Entwicklungspsychologie sowie in der Alters- und Alternsforschung hat die PdL zu Blickfelderweiterungen führen können. Paul B. Baltes (1939 – 2006), einstiger Direktor am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, gilt als ein Hauptvertreter dieses Ansatzes. In langjähriger Forschungsarbeit hat dieser international erfahrene Wissenschaftler die Erkenntnisperspektive der PdL entfaltet und empirisch unterfüttert. Mit dieserart Forschung verlässt man nicht bloß die Engführung einer auf die Kind- und Jugendzeit fixierten Entwicklungspsychologie. Darüber hinaus werden bei Baltes u.a. die komplexen Interdependenzen und Ausgestaltungsspielräume von Alternsprozessen in fortgeschrittenen modernen Gesellschaften zum Untersuchungsgegenstand erhoben und mittels einer interdisziplinären Öffnung aus dem Status von zu vernachlässigenden Randbedingungen entlassen.

Hans Tietgens nimmt diesen Ball relativ frühzeitig auf und veröffentlicht 1983 einen für die Erwachsenenbildung implikationsreichen Aufsatz unter dem Titel „Zur Psychologie der Lebensspanne“. Auf diesen Beitrag wird im Folgenden eingegangen. Dabei interessieren vor allem die in dem Text enthaltenen Impulse zu einer methodologischen Neuorientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft sowie arbeitsprogrammatische Perspektiven.

Baltes (1990) selbst hat die Grundlinien der PdL sieben Jahre später in einem Zeitschriftenaufsatz rekonstruiert und durch wegweisende Literaturangaben untermauert. Auf diese bilanzierende Quelle nehme ich im Folgenden zusätzlich Bezug. Die im Beitrag von Tietgens (1983) hergestellten Literaturbezüge stammen überwiegend aus einem von Baltes/Eckensberger (1979) herausgegebenem Sammelband, fügen sich aber nahtlos in Baltes' paradigmatische Gesamtschau aus dem Jahre 1990 (vgl. Tietgens 1991, S. 213).

2. Psychologie der Lebensspanne im Lichte erwachsenenpädagogischer Relevanzen

Einmal davon abgesehen, welche Lesarten Tietgens den ihm bekannten Texten zur PdL abgewinnt, sind ergänzend zu dem bisher Gesagten noch einige Charakteristika dieses Paradigmas anzuführen. Das betrifft vor allem die überragende Bedeutung menschlicher Entwicklungsplastizität. Zwar sieht die PdL keineswegs von der Determinationskraft von Alterungsprozessen ab, aber einen enormen Erkenntnis- und Differenzierungsgewinn eröffnet die Einsicht in den Stellenwert altersunabhängiger Entwicklungsfaktoren. Hier ist die Beobachtung ausschlaggebend, dass „der Entwicklungsverlauf einer Person (...) in Abhängigkeit von ihren Lebensbedingungen und Lebenserfahrungen“ (Baltes 1990, S. 4) variiert und dass dabei auch eigene Handlungen vor allem in Form des Umgangs mit anstehenden Entwicklungsaufgaben eine gewichtige Einflussgröße darstellen.

Unter Berücksichtigung des eben bloß angedeuteten Bedingungs- und Wechselwirkungszusammenhangs erhebt Baltes als eine vorrangige Forschungsaufgabe „das mögliche Ausmaß der Plastizität sowie deren Grenzen zu untersuchen“ (ebd.). Die Fragestellung birgt eine sozialgruppen- und milieu-, aber auch kohortenspezifische Verteilungs- und Ungleichheitsproblematik. Damit verwoben existiert des Weiteren ein genuin pädagogisches Erkenntnisinteresse hinsichtlich der (graduellen) Entfaltungs-, Selbstverwirklichungs- und Lernchancen der Subjekte, die bei der Lebensführung in historisch (vor-)gegebene Handlungskontexte involviert sind. Dementsprechend interessiert sich Tietgens gerade auch für das „ruhende, verschüttete Potential für (...) Lernen“ (Tietgens 1983, S. 265). Näher geht es ihm darum: Wie im Rahmen menschlicher Entwicklung „wechselnde Aufgaben (...) erfahren und bewältigt“ (ebd., S. 264) werden, welche Rolle „Erscheinungen des Rückgangs der Lernbereitschaft und der Lernfähigkeit“ (ebd., S. 262) spielen und inwiefern Bildungsmotivation aus der Bewältigung von Schwierigkeiten resultiert, wenn „Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg immer wieder in neuartige Situationen kommen“ (ebd., S. 265).

Zu den noch hervorzuhebenden generellen Stärken der PdL zählt außerdem die Annahme einer Einbettung der ontogenetischen und biographischen Entwicklung in den historisch-kulturellen Kontext. Dieser kulturwissenschaftliche Topos, für eine auf den symbolischen Interaktionismus rekurrierende Theorie der Erwachsenenbildung geradezu essentiell, wird von Tietgens ausführlich gewürdigt. Zu vergegenwärtigen ist, dass der gesellschaftlich-kulturelle Wandel nicht alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen trifft und epochal bedeutsame Ereignisse schon aufgrund der Kohorten- und Altersstreuung in der Bevölkerung biographisch höchst unterschiedlich verortet und keineswegs gleichförmig verarbeitet werden. Karl Mannheim (1928/1964) aufnehmend ist aber in Rechnung zu stellen, dass es von der Zurechenbarkeit von Menschen zu einer „Generationslage“ abhängt, inwieweit „gleichartige bzw. ähnliche Erlebnisschichtungen“ (Schäffer 2003, S. 100) mittels der Existenz eines „konjunktiven Erfahrungsraums“ durchaus „einheitsstiftend“ wirken können und die Ausbildung mentaler Grundorientierungen in Form jeweils typischer Welt- und auch Selbstbilder begünstigen (vgl. Mannheim 1928/1964, S. 541ff).

Die mittels der Generationentheorie Karl Mannheims angeregte Differenzierung des Erfahrungs- und Deutungshorizonts von Teilnehmenden ist für die Erwachsenenbildung instruktiv, nicht zuletzt in Anbetracht des virulent gewordenen demographischen Wandels. Entsprechend überformt sieht denn auch der Erwachsenenpädagoge Tietgens das Verhältnis von Altersgruppen durch Generationsunterschiede bzw. durch „epochenbedingt gelernte Verarbeitungsformen“ (Tietgens 1983, S. 267) der (gesellschaftlichen und subjektiven) Wirklichkeit sowie durch „eine verschiedene altersbedingte Erlebnisperspektive“ (ebd., S. 266), was sich wiederum in „Verständigungsschwierigkeiten bemerkbar“ (ebd.) macht. Insofern ist die veranstaltete Erwachsenenbildung auch zu didaktisch überzeugenden Verständigungsanstrengungen im Generationendialog herausgefordert (vgl. Franz 2010; Tippelt u.a. 2009, S. 146ff.).

Die von mir angerissene Bezugnahme auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims demonstriert exemplarisch einen der Vorzüge der PdL, welche diesen Ansatz gerade für die kulturwissenschaftlich herausgeforderte Erwachsenenbildungswissenschaft so anregend macht. Es ist das konstitutive Moment einer „multidisziplinäre(n) Integration des Wissens“ (Baltes 1990, S. 18). Dieses Poten-

tial hat Tietgens frühzeitig als disziplinäre Innovationschance erkannt und vor allem als methodologisch-programmatischen Impuls aufgenommen.

3. Impulse zu einer methodologischen Neuorientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft

Prima facie bietet es sich geradezu an, Ansatz und vorliegende Forschungsbefunde der Lebensspanne-Psychologie mit der Brille erwachsenendidaktischen Handelns zu lesen. Aber die vorrangige Erkenntnisbemühung um etwaige unausgeschöpfte Möglichkeiten einer zielgruppen- oder demographiegerechten Programm-/Veranstaltungsplanung leitet Tietgens in dem hier betrachteten Aufsatz von 1983 nur wenig. Demgegenüber interessiert diesen Autor viel grundsätzlicher, wie sich ein besseres, der Komplexität von Erwachsenenbildungsveranstaltungen (wie auch dem Bildungsauftrag) angemessenes Verständnis von Lehr-Lernsituationen erreichen lässt. Dafür müsste der lebensweltliche Hintergrund einer Teilnehmerschaft differenzierter als bisher berücksichtigt werden können. Indem die während der bildungsreformerischen Ära vorherrschenden Forschungsmethoden empirisch-quantitativen Zuschnitts allenfalls grobe – merkmalsorientierte – Aussagen über die Teilnehmervoraussetzungen zuließen, blieb das in Lehr-Lernprozesse eingebrachte bildungsbiographische sowie zeitgeschichtlich nachhaltig geformte Sozialisationsgepäck weitgehend abgedunkelt und didaktisch kaum berücksichtigt.

In der Situation einer paradigmatisch anstehenden Neuorientierung Anfang der 1980er Jahre interessieren anstelle von bildungsplanerisch generalisierenden nun „reflexive“, verstehende und kleinschrittig relationierende Vorgehensweisen (vgl. Gieseke 1982; Schlutz o.J.). Bei der Suche bietet sich die Psychologie als eine für die Spezifika der Erwachsenenbildung anschlussfähige Bezugswissenschaft an. Die (Wieder-)Entdeckung war Tietgens' Beobachtungen zufolge möglich geworden, weil die Psychologie, vornehmlich in der Variante der von ihm thematisierten „PdL“, der „Laborversessenheit“ (Tietgens 1983, S. 263) und dem Modellplatonismus abgeschworen habe.

Bei meiner Lesart des Tietgens Textes lautet die zentrale Botschaft der Lebensspanne-Psychologie für die Erwachsenenbildungswissenschaft,

„daß das Verstehen menschlichen Verhaltens unterstützt wird, wenn der Lebenslauf als ein Prozeß der Verarbeitung von Umweltbeschränkungen gesehen wird und wenn einzelne Stadien menschlicher Entwicklung nicht für sich betrachtet werden. Einzelne Phasen sind vielmehr umso besser beschreibbar, je überzeugender sie mit früheren Lebensabschnitten in Verbindung gebracht werden und wenn bedacht wird, daß in der gegenwärtigen immer auch die nächste Entwicklungsphase enthalten ist. An die Stelle monokausaler Erklärungen gilt es, Relationen zu analysieren und bewußt zu machen, denn Individuen sind nur im Kontext ihrer Lebensverhältnisse zu verstehen. (...) Vor allem muß dem Bedeutungsgehalt biografisch bestimmender Lebensereignisse nachgegangen werden, denn neben die altersbedingten Einflüsse treten die geschichtlichen, die generations- und schichtspezifischen und die individuell-situativen. Dem Verstehen kommen wir deshalb näher, wenn das Zusammenspiel (...) transparent wird“ (ebd., S. 264).

Mit der Aussage markiert der Zitierte eine auch für die heutige Erwachsenenbildungswissenschaft unhintergehbare, da systematisch fundierte Position. Erinnerung sei bloß an die zeitgenössischen Kontroversen zwischen einerseits normativen und andererseits interpretativen Paradigmen oder an jene zwischen quantifizie-

render und qualitativer Methodologie (vgl. Siebert 1982). Bei Tietgens als Erwachsenenpädagoge wird deutlich, dass die PdL letztlich lediglich mittelbar interessiert. Vielmehr nutzt er den von Baltes u.a. geführten Diskurs als eine willkommene Gelegenheit, um sich näher an den für die Erwachsenenpädagogik zentralen Kern der Interaktions-, Fremdverstehens- und damit an die transformative Phänomenologie der Bildungsproblematik heranzuarbeiten zu können. Zugleich verknüpft er mit dem von ihm entfalteten Argumentationskontext forschungsmethodologische und -programmatische Aussagen von erheblicher Reichweite. Die PdL fungiert damit als ein Medium, um für die Erwachsenenpädagogik zu mehr disziplinärer Eigenständigkeit gelangen zu können. Gegenüber einer langen Zeit lediglich bildungspolitisch aufgeladener Theoriebildung erscheint es geboten, eine signifikante Differenz zu setzen. Dabei zielt seine sondierende Strategie darauf ab, gewissermaßen „einheimische“ Kategorien und für den Gegenstand der Erwachsenenbildung zugleich strukturauffine Forschungsansätze zu gewinnen. Insgesamt kommt entgegen, dass sich die PdL selbst als ein offener Rahmen für die Mitarbeit anderer Disziplinen anbietet (vgl. Baltes 1990, S. 3ff.).

Als ein treffendes Beispiel für forschungsmethodologische Weitsichtigkeit unseres Protagonisten mag das Plädoyer für die Biographieforschung dienen. Sie solle zu einem zentralen Paradigma der Erwachsenenpädagogik avancieren. So weist Tietgens im Zusammenhang einer noch zu wenig erkannten Bedeutung des Selbstkonzepts für die Erwachsenenbildung auf die Relativität des biologischen Alters hin und hebt demgegenüber die Bildungsrelevanz lebensgeschichtlicher Erfahrungen hervor. Hier bedürfe es allerdings einer näheren Aufschlüsselung, „in welcher Weise Lernbereitschaft und Lernfähigkeit im späteren Alter entwickelt werden. Der Lebenslauf ist davon geprägt, welche Entwicklungsschübe in Verbindung mit typischen Stationen eines jeden Lebensweges vollzogen und behindert worden sind. Dabei werden selbstverständlich auch Selbstcharakterisierungen wirksam“ (Tietgens 1983, S. 267). Um forschungsbasierte Aufklärung bemüht, argumentiert der Zitierte vor allem für „Längsschnittanalysen“ (ebd., S. 268), denn „nur mit ihnen sind Veränderungen auf dem Kontinuum der Lebensspanne zu erfassen“ (ebd.). Vornehmlich interessiere „das Zusammenwirken von physiologischen Gegebenheiten und sozio-kulturellen Normen (hier vor allem Altersnormierungen), individuellen Wertsetzungen und Erwartungen sowie unbeflussbaren Außenwirkungen“ (ebd.). Mit derartigen Hypothesen zum Erkenntniswert einer rekonstruktiven Erwachsenenbildungsforschung mit zeitlichem Längsschnitt bereitet Tietgens ansatzweise bereits das epistemologische Terrain für ein heute ähnlich gelagertes Panel-Vorhaben von Christiane Hof und Jochen Kade (2009).

4. Arbeitsprogrammatische Perspektiven

Tietgens war nicht nur wissenschaftlicher Autor, sondern auch Leiter des größten deutschen Forschungsinstituts für Erwachsenenbildung. In dieser Rolle nutzte er seine Möglichkeiten als Herausgeber, Projekteinwerber und Förderer des wissenschaftlichen Nachwuchses, damit forschungsparadigmatische Desiderate auch in konkrete Arbeitsvorhaben umgesetzt werden. Aufschlussreich ist hier ein kurzer Blick auf die Publikationsinitiativen und Herausgebertätigkeit der PAS während der 1980er Jahre und danach. Vor allem die bekannten Buchreihen „Theorie und Praxis“ sowie „bmp – Berichte-Materialien-Planungshilfen“ zeugen davon, dass forschungs- und diskursprogrammatisch als wichtig erkannte Problemstel-

lungen in Form von Publikationsprodukten realisiert werden. Exemplarisch sei verwiesen auf Arbeiten von Hermann Buschmeyer (1987), Jochen Kade (1985), Sylvia Kade (1983), Wilhelm Mader u.a. (1990), Dieter Nittel (1989 u. 1991) oder Horst Siebert (1985). In diesen und ähnlichen Veröffentlichungen erfolgt keineswegs immer eine Bezugnahme auf die Lebensspanne-Psychologie, aber diese Werke sind von dem Geist getragen, den Tietgens anlässlich seines Aufsatzes von 1983 zu Papier gebracht hat. Auch die Bücher zur Altersbildung von Sylvia Kade (vgl. stellvertretend 1994) verengen sich ebenso wenig auf ein „psychologisch erfolgreiches Altern“; vielmehr folgen diese den emanzipatorischen Zielen von Bildung, Selbstverwirklichung, Selbstorganisation und der alltagsorientierten Kompetenzentwicklung.

5. Tietgens weitergedacht

Würde unser Protagonist heute vor die Alternative gestellt, zwischen der hofierten Systemtheorie einerseits und der Handlungstheorie andererseits wählen zu müssen, stünde wohl außer Frage, dass er sich für letzte wissenschaftstheoretische Richtung entschiede. Er würde sich für den symbolischen Interaktionismus in Verbindung mit der Sozialanthropologie und der Phänomenologie stark machen und dabei deren Affinität gegenüber den interaktiven Konstitutionsbedingungen der Erwachsenenbildung herausstellen. Zugleich würde er für eine konsequente Beibehaltung des biographietheoretischen Forschungsparadigmas plädieren, sich entgegen einem partial-analytischen Verständnis des Konzepts Lebenslangen Lernens für eine Erforschung lebensweltlicher Lernkulturen einsetzen (vgl. stellvertretend Egger 2008; Schlüter 2010) und zudem die Perspektive einer erwachsenenpädagogischen Inklusionsforschung (vgl. Ludwig 2010) unterstützen.

Literatur

- Baltes, P. B.: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, 41 (1990) 1, S. 1-24
- Baltes, P. B./Eckensberger, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart 1979
- Buschmeyer, H. u.a.: Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Bonn 1987
- Egger, R.: Die gesellschaftliche Rahmung des Lebenslangen Lernens. Für eine neue Lernweltforschung. In: Der pädagogische Blick, 16 (2008) 1, S. 4-10
- Franz, J.: Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2010
- Gloger-Tippelt, G.: Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1986, S. 73-96
- Gieseke, W.: Ein Votum für den Neubeginn einer didaktischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung. In: Otto, V. u.a. (Hrsg.): Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung. München 1982, S. 122-133
- Gruss, P. (Hrsg.): Die Zukunft des Alterns. Die Antwort der Wissenschaft. München 2007
- Hof, C./Kade, J.: Prekäre Kontinuitäten. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler 2009, S. 150-160
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn 1985
- Kade, S.: Methoden des Fremdverstehen. Bad Heilbrunn 1983

- Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte, Frankfurt am Main 1994
- Ludwig, J.: Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 60 (2010) 3, S. 255-263
- Mader, W. u. a.: Generationsbeziehungen – Berichte aus einem Lehrprojekt. Bonn 1990
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen (zuerst 1928). In: Wolff, K. H. (Hrsg.): Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied 1964, S. 509-565
- Nittel, D.: Report: Altersforschung. Bonn 1989
- Nittel, D.: Report: Biographieforschung. Bonn 1991
- Schäffer, B.: Generation. Ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003, S. 71-184
- Schlutz, E.: Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Tagungsberichte Nr. 6. der Universität Bremen o.J. (1982)
- Siebert, H.: Quantitative und interpretative Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung. In: Becker, H. u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 73-87
- Siebert, H.: Lernen im Lebenslauf. Bonn 1985
- Schlüter, A.: Lernen in Lebensphasen – Karrierebiographien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33 (2010) 4, S. 67-78
- Tietgens, H.: Zur Psychologie der Lebensspanne. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 33 (1983) 4, S. 263-269
- Tietgens, H.: Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning, E. M. u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991, S. 206-223
- Tippelt, R. u. a.: Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld 2009